

Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer

Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg

Gabriele Klewin^{1,*} & Martin Heinrich¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von als noch nicht weitreichend genug empfundenen Transferaktivitäten am Oberstufen-Kolleg im Anschluss an Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) wird im vorliegenden Beitrag die Frage nach dem Zusammenhang von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten einerseits und deren systematischem Nexus zur organisationsbasierten Schulentwicklung (SE) andererseits gestellt. Vor dem Hintergrund einer Defizitdiagnose herkömmlicher Schulentwicklungsmodelle erfolgt ein Plädoyer für eine „professionssensible Schulentwicklung“ sowie anhand des daraus resultierenden Konzepts einer individualisierten Schulentwicklungsarbeit das Programm eines neuen FEP-SE-Transfermodells, das am Oberstufen-Kolleg nunmehr erprobt und evaluiert wird.

Schlagwörter: Schulentwicklung, professionssensible Schulentwicklung, Praxisforschung, Transfer



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: School Development, Action Research, and Internal Transfer. The New FEP-SE-Transfer Model at the Oberstufen-Kolleg

Abstract: Based on transfer activities at the Oberstufen-Kolleg following research and development projects (FEP), which are perceived as not yet far-reaching enough concerning the school development, this article raises the question of the connection between research and development activities on the one hand and their systematic nexus to organization-based school development (SE) on the other. Against the background of a deficit diagnosis of conventional school development models, there is a plea for a “profession-sensitive school development” and, on the basis of the resulting concept of individualized school development work, the program of a new FEP-SE transfer model, which is now being tested and evaluated at the Oberstufen-Kolleg.

Keywords: organizational development, profession-sensitive school development, action research, transfer

Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg (OS) hat, wenn die letzten knapp fünfzehn Jahre betrachtet werden, einige der Wandlungen, die innerhalb der Schulentwicklung zu verzeichnen sind, mitvollzogen. Während der Schulentwicklungsprozess 2005 von Hans-Günter Rolff moderiert wurde, was mit Blick auf die klassische Schulprogrammarbeit in diesen Jahren (Heinrich, 2007) die Ausrichtung des Prozesses auf einen Qualitätssicherungskreislauf gemäß des PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act; zur Geschichte des Zyklus mit Blick auf die Schulqualität vgl. ausf. Kasper, 2017) implizierte (vgl. Heinrich, 2001), war 2012 mit Uwe Hameyer als Moderator bereits eine etwas andere Akzentsetzung verbunden. So erhielt die Perspektive auf Innovationen und insbesondere auf Innovationsprozesse eine besondere Aufmerksamkeit; damit verbunden ist die hervorgehobene Bedeutung von Kommunikation als „Basis aller Prozesse“ (Hameyer, 2014, S. 70). Im Jahr 2016 erfolgte schließlich eine Moderation von Wiebke Fiedler-Ebke aus der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS); sie orientierte sich methodisch an den Prinzipien des „open space“ (z.B. Maleh, 2001), war also stark auf den Prozess der Schulentwicklung und die Interessenslagen im Kollegium gerichtet, jedoch nicht auf eine spezifische inhaltlich-programmatische Ausrichtung hin festgelegt. In diesem Jahr, 2019, hat die Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg nochmals eine konzeptionelle Veränderung erfahren, die im Folgenden begründet und deren konkrete Umsetzung als FEP-SE-Transfer-Modell (Forschungs- und Entwicklungsplan-Schulentwicklung-Transfer-Modell) dargestellt werden soll.

1 Warum ein neues Modell der Schulentwicklung?

Unabhängig von der Ausrichtung der jeweiligen Schulentwicklungskonzepte ist festzustellen, dass in konzeptionellen Überlegungen zu Schulentwicklung Praxisforschung in der Regel nicht mitgedacht wird. Lehrkräfte sollen zwar gemäß des Kreislaufs von Reflexion und Aktion (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 14) den IST-Stand empirisch erfassen und auch die durchgeführten Maßnahmen entsprechend evaluieren; den Kriterien von Praxisforschung (z.B. Meyer, 2010; Tillmann, 2007; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) genügt das jedoch nicht. Umgekehrt sollen Praxisforschungsergebnisse für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden (Altrichter & Feindt, 2004); die genaue Art und Weise wird jedoch kaum erläutert.

Gerade für eine Institution wie das Oberstufen-Kolleg, in dem es kontinuierlich ca. zehn Praxisforschungsprojekte gibt, von denen ein großer Teil schulentwicklerisch wirksam werden will, ist die, auch konzeptionelle, Verbindung beider Bereiche geboten, zumal Praxisforschung als eine Ergänzung zu herkömmlichem Transfervorgehen gesehen wird (Hahn, Klewin, Koch, Kuhn, Palowski & Stiller, 2019; Heinrich & Klewin, 2019).

Anstoß zur verstärkten Auseinandersetzung mit der besseren Verzahnung von Forschung und Entwicklung mit Schulentwicklung war zum einen die Rückmeldung aus dem Peer-Review 2016 (Diedrich et al., 2016), dass der interne Transfer der Ergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten stärker vorangetrieben werden solle (zur Reaktion auf den Peer-Review-Bericht siehe Heinrich & Klewin, 2018), zum anderen die schlichte Feststellung, dass, wenn zehn Praxisforschungsprojekte gleichzeitig Schulentwicklung betreiben wollen, auch eine Versuchsschule damit kapazitär überfordert ist. So wurden bereits 2018 in einem ersten Schritt Praxisforschung und Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg im Kontext von internem Transfer zusammengedacht (siehe Abb. 1).

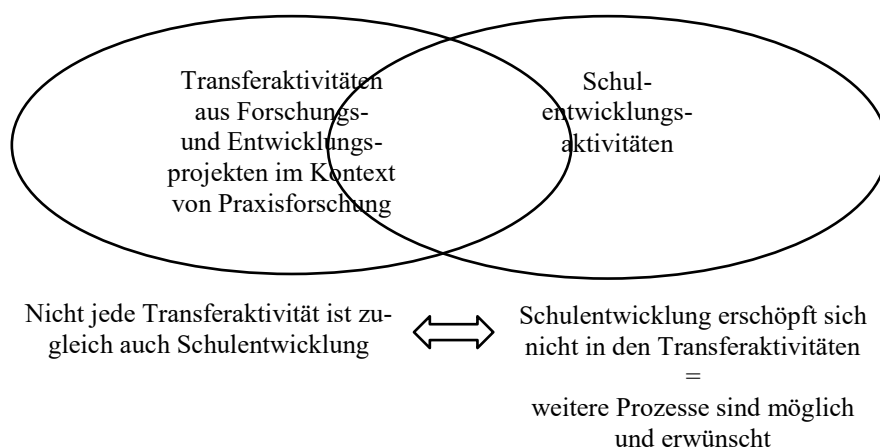


Abbildung 1: Verzahnung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit Schulentwicklung

Deutlich wird, dass, trotz eines großen Überschneidungsbereichs, Ergebnisse von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und Schulentwicklung nicht ineinander aufgehen. So können die Ergebnisse der Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg zwar perspektivisch Einfluss auf die Schulentwicklung haben; zunächst sind es jedoch Erkenntnisse über die Schule aus der Sicht von Kollegiat*innen bzw. Absolvent*innen. Und auch die Überarbeitung des Curriculums für den Basiskurs Informatik könnte bei entsprechender Anlage zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt werden, ist aber erst einmal ein Schulentwicklungsprojekt unabhängig vom Forschungs- und Entwicklungsplan. Auch an einer Versuchsschule muss nicht alles immer beforscht werden und umgekehrt nicht jede Erkenntnis sofort in pädagogische Praxis überführt werden.

Aufbauend auf dieser Position wurden die Forschungs- und Entwicklungsprojekte für das Schuljahr 2018/19 aufgefordert, Transferangebote zu machen, die relevante „Produkte“ ihres Projekts der Schulöffentlichkeit zugänglich werden lassen. Hinsichtlich der Zielgruppen und auch der Zielrichtung konnten die Veranstaltungen durchaus unterschiedlich sein. Datenrückmeldungen für die gesamte Schule, die zunächst erstmal nur der Information dienen, oder konkrete zur Umsetzung vorgesehene Materialien für einzelne Fachkonferenzen sind nur zwei der möglichen Angebote.

Am Ende des Schuljahres 2018/19 zeigte sich eine große Vielfaltigkeit in über dreißig Angeboten, die aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten heraus entstanden sind; dies waren:

- Fachtage
- Symposien
- Vorträge
- Workshops
- Kurzpräsentationen auf Lehrendenkonferenzen¹
- Mitarbeit in Kommissionen (QUA-LiS, Kompetenzteams des Landes NRW etc.)
- Mitarbeit bei der Erstellung des Leitbildes
- Kooperationen mit anderen Schulen und Universitäten
- Austauschtreffen mit Erhebungsschulen
- Anleitung von fortgesetzten Arbeitsgruppen
- Informationen für das hausinterne „Gelbe Blatt“

Aus der Angebotsperspektive kann das durchaus als Erfolg gesehen werden; allerdings gab es aus der Perspektive der Nachfrage auch problematische Einschätzungen. Ein großer Teil der Angebote richtete sich an externe Zielgruppen. Dies entspricht zwar dem Versuchsauftrag der Schule (MSW NRW, 2007), angestrebt war jedoch die Verbesserung des *internen* Transfers. Darüber hinaus wurden die internen Angebote nicht so intensiv besucht wie erhofft. Dies ist insbesondere bei den Angeboten problematisch, die besonders schulentwicklungsrelevante Themen aufgegriffen haben, wie bspw. den sprachsensiblen Unterricht. Zwar haben sich durchaus längerfristige Schulentwicklungsaktivitäten ergeben (Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“, 2018); dennoch stellte sich die Frage, wie die Rezeptionsseite so gestaltet werden kann, dass der interne Transfer eine höhere Reichweite entwickelt. Dazu ist die Frage nach Zeitressourcen zu klären, aber vor allem auch weitgehender die Frage nach der Notwendigkeit eines gemeinsamen Schulentwicklungsthemas, das parallel zu den Themen bearbeitet wird, die sich aus Forschung und Entwicklung sowie kleineren Initiativen des Kollegiums ergeben.

2 Individualisierte professionssensible Schulentwicklung

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Erfahrungen und Überlegungen sowie die Kritik an bestehenden Modellen von Schulentwicklung (vgl. Heinrich, 2020) führten Ende des Schuljahres 2018/19 dazu, dass von Seiten des Wissenschaftlichen Leiters des Oberstufen-Kollegs dem Kollegium ein deutlich verändertes Modell der Schulentwicklung vorgeschlagen wurde. In dem Modell werden die Transferarbeit aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) und die Schulentwicklung (SE) in spezifischer, individualisierender Weise miteinander verschränkt; es handelt sich also um ein „FEP-SE-Transfermodell“.

Zentral für die schulentwicklerische Dimension des Modells ist die stärkere Betonung der Bedürfnisse der Profession anstelle der Priorisierung derjenigen der Organisation (zum Folgenden ausf. Heinrich, 2020). Ausgehend von der Erfahrung, dass die Qualitätssicherungszyklen, die seit den 1990er-Jahren in die Schulentwicklung Einzug hielten, zwar Energien engagierter Kolleg*innen im Sinne der Organisationsentwicklung bündeln konnten, zugleich aber durch die in solchen Prozessen immer auch zu findende Widerständigkeit anderer Kolleg*innen nicht unerhebliche Transaktionskosten erzeugt werden (vgl. Altrichter & Eder, 2004; Heinrich, 2007) oder aber durch einander widerstrebende Kräfte schließlich à la longue die Motivation im Gesamtkollegium nachlässt,

¹ Die Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg werden Lehrende genannt.

sodass die im Schulprogramm vereinbarten Entwicklungsziele in den Hintergrund geraten, stellt sich zunehmend die Frage nach der Effektivität und der Effizienz des nunmehr seit fast drei Jahrzehnten propagierten Entwicklungsmodells.

Denn wenn durch den in der Logik der Schulprogrammarbeit angelegten Konsenszwang nicht nur Synergien entstehen, sondern auch immense Transaktionskosten durch Reibungsverluste sowie dadurch, dass Zielbestimmungen z.T. boykottiert oder ignoriert werden, dann erscheinen Effizienz und Effektivität dieses Instruments zumindest fragwürdig. Nun kann man dies als Problem einer womöglich allzu „individualistische[n] Berufsauffassung“ (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011, S. 236) betrachten oder eben auch diesen Befund offensiv wenden, um verstärkt nach den jeweils individuellen Bedürfnissen der Professionellen zu fragen, um diese stärker in den Entwicklungsprozess zu integrieren (ausf. Heinrich, 2020).

Konkret fanden diese Überlegungen dann zuallererst auf der Ebene der Themensetzung ihren Ausdruck. Statt ein gemeinsames Thema für das ganze Kollegium durch Abstimmung in einer Lehrendenkonferenz zu setzen, an dem alle, auch diejenigen, die dagegen gestimmt haben, mitarbeiten müssen, liegt die Entscheidung, welchen Schulentwicklungs- bzw. Transferschwerpunkt jemand setzen will, auf der individuellen Ebene jeder bzw. jedes Lehrenden. Das Angebot speist sich nicht nur aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten des Oberstufen-Kollegs, sondern auch aus Schulentwicklungsanstößen, die unabhängig von Forschungs- und Entwicklungsgruppen bestehen,² sowie externen Angeboten. Die Lehrenden werden also nicht nur dazu aufgefordert, für sich selbst zu entscheiden, welche Themen für sie aktuell und relevant sind, sondern sie werden zugleich in vielen Fällen zu denjenigen, die die anderen Kolleg*innen mit ihrer Arbeit professionalisieren.

Zentral für das Gelingen des Modells ist die Frage der Ressourcen, denn die Angebote im Schuljahr 2018/19 wurden entsprechend der Rückmeldungen aus dem Kollegium gerade nicht aus Gründen mangelnder Qualität nur wenig besucht, sondern wegen fehlender Zeitressourcen. Die Grundidee des neuen Modells besteht deshalb darin, die zeitlichen Ressourcen, die üblicher Weise für gemeinsame Schulentwicklungstage genutzt werden, zum großen Teil den Lehrenden individuell zur Verfügung zu stellen. Konkret bedeutet dies, dass von drei Schulentwicklungstagen pro Jahr nur einer in der gewohnten Weise als Plenumsveranstaltung durchgeführt wird. Die beiden anderen Schulentwicklungstage werden in individuelle Zeiten für Schulentwicklungsaktivitäten, Angebote des Transfers aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie Wahrnehmung externer Angebote umgewandelt. Im ersten Jahr ist das Spektrum der Angebote, die in der daraus sich ergebenden FEP-SE-Transferzeit wahrgenommen werden können, bewusst recht breit gefasst. Anhand der Erfahrungen im Schuljahr 2019/20 wird entschieden, ob es eine stärkere Eingrenzung der möglichen Angebote geben muss.

Die Umwandlung von zwei Schulentwicklungstagen ergibt 15 Zeitstunden für jede*n Lehrende*n für die Wahrnehmung der beschriebenen Aktivitäten. Ebenso, wie an Schulentwicklungstagen der Unterricht für die Kollegiat*innen³ ausfällt, können die Lehrenden auch im neuen Modell Unterricht für die Teilnahme an Angeboten des FEP-SE-Transfers ausfallen lassen. Dabei liegt es in der Verantwortung der jeweiligen Lehrenden abzuwägen, ob der Zeitpunkt im Kursverlauf dafür geeignet ist.

Auch den Kollegiat*innen stehen die meisten Angebote offen. Sie können ebenfalls, nach Beratung und Zustimmung durch ihre Lehrenden und Tutor*innen, innerhalb der Unterrichtszeit diese Angebote besuchen. Zusätzlich können sie ebenfalls eigene Schulentwicklungsprojekte verfolgen.

² Dies sind z.B. Gruppen, die die Frage der Weiterentwicklung des Aufnahmeverfahrens am Oberstufen-Kolleg bearbeiten oder sich mit Formen der Leistungsbewertung auseinandersetzen.

³ Die Schüler*innen am Oberstufen-Kolleg werden Kollegiat*innen genannt.

Beide Gruppen dokumentieren die Angebote, die sie besucht haben. Diese Dokumentation wird in anonymisierter Form für die Evaluation des Modells zur Verfügung gestellt. Ziel der Evaluation ist es also nicht, personenspezifisch den Besuch von Transferveranstaltungen nachzuhalten, sondern Daten zu erheben, um daraus Konsequenzen für den Schulentwicklungsprozess der gesamten Schule als Organisation ziehen zu können. Die Anbieter*innen evaluieren mittels auf die jeweilige Veranstaltung zugeschnittener Feedbackbögen ihr Angebot, um ihrerseits eine inhaltliche Rückmeldung zu erhalten.

3 Versuchscharakter des Modells und offene Fragen

Die im vorangegangenen Kapitel erläuterte Grundidee eines Modells individualisierter professionssensibler Schulentwicklung bietet Lehrenden die Möglichkeit, bedarfs- und bedürfnisorientiert die Steuerung der Schulentwicklungsprozesse durch ihre Wahlfreiheit im Prozess zu übernehmen; sie lässt allerdings – gerade auch im Abgleich mit den klassischen Modellen der Schulentwicklung im Sinne der Schulprogrammarbeit entlang des Qualitätssicherungskreislaufs (vgl. Holtappels, 2004, S. 252) – auch einige Fragen noch offen. Mit Blick auf eine Schulentwicklung als *Organisationsentwicklung* stellt sich so etwa das grundsätzliche Problem, wie bei aller Individualisierung dennoch eine weitgehend gemeinsame und perspektivisch zielgerichtete Schulentwicklung stattfinden kann. Offen ist damit, wie die hinter den ursprünglichen Verfahren der Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit angelegte Idee, dass die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ (vgl. Fend, 1986) modifiziert werden muss oder aber als inkrementelle Entwicklung, die aus den Einzelinteressen emergiert, gefasst wird. Diese könnte dann erst im Nachhinein, gleichsam als „Schulentwicklungsprogramm-ex-post“ (ausf. Heinrich, 2020), aus den Aktivitäten des Kollegiums rekonstruiert werden.

Insbesondere die Einbindung der Kollegiat*innen erfordert weitere konzeptionelle Überlegungen, da strukturell vorhandene Beteiligungsmöglichkeiten nicht geschmälert werden sollen. Zu den gemeinsamen Schulentwicklungstagen waren die Kollegiat*innen immer eingeladen. Allerdings nahmen in der Regel nur wenige teil; dies waren vor allem in der Selbstverwaltung der Kollegiat*innen (Kollegiat*innen-Rat, KRat) aktive Personen.

Für Kollegiat*innen sind sehr langfristige Schulentwicklungsprozesse, die am Oberstufen-Kolleg z.T. mehrere Schuljahre umfassen (Hahn & Obbelode, 2014), wenig attraktiv, weil sie so die Ergebnisse ihrer Schulentwicklungsarbeit selbst nicht mehr erleben. Da die Kollegiat*innen am Oberstufen-Kolleg als Schule für die gymnasiale Oberstufe in der Regel nur drei Jahre verbringen, müssen Projekte für Kollegiat*innen eine andere Rhythmisierung, also eine kürzere Laufzeit haben. Einjahresprojekte sind hier funktionaler als mehrjährige Jahrespläne, die über mehrere Kollegiat*innen-Generationen gehen. Zusätzlich zur Mitarbeit in Schulentwicklungsgruppen, die von Lehrenden initiiert werden, werden deshalb auch Schulentwicklungsgruppen von Kollegiat*innen angeregt, in denen bspw. über ein Schuljahr an selbstgewählten Themen gearbeitet wird und am zentralen Schulentwicklungstag die Ergebnisse in einem eigenen Zeitfenster präsentiert und diskutiert werden können.

Die Frage der Einbindung von Kollegiat*innen verweist auf die übergreifende Problematik der Partizipation von Schüler*innen in Schulentwicklungsprozessen (Hahn, Asdonk, Pauli & Zenke, 2015; Fiedler-Ebke, 2019). Die Beteiligung von Kollegiat*innen ist hier ein wichtiger Punkt, da sie in Gremien neben der Mitgestaltung insbesondere auch eine Korrekturfunktion übernehmen; allerdings ist darüber hinaus eine breitere Partizipation, die mit einem aktiven Handeln im Bereich der Schulentwicklungsarbeit einhergeht, wünschenswert. An dieser Stelle ist gemeinsam mit den Kollegiat*innen Entwicklungsarbeit zu leisten.

Die beiden grundsätzlichen Fragen – die gemeinsame zielgerichtete Schulentwicklung bei individualisiertem Vorgehen und die Einbindung der Kollegiat*innen – zeigen nicht nur den Versuchscharakter des neuen Modells, sondern machen auch deutlich, dass

eine Evaluation des Vorgehens notwendig ist. Wie oben bereits angesprochen, werden die individuellen Dokumentationen der Lehrenden und die Feedback-Ergebnisse für die Angebote eine Grundlage dafür bieten. Die inhaltliche Ausrichtung der Angebote wird im Nachhinein von der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung (KSE) gesichtet, und daraus werden für das erste Jahr Linien eines „Schulentwicklungsprogramms-ex-post“ (Heinrich, 2020) rekonstruiert. Das dient sowohl dazu, bestimmte Fokussierungen wahrzunehmen und zu diskutieren, als auch Leerstellen bestimmen zu können. Die Ergebnisse werden allen Beteiligten zugänglich gemacht und auf einem gemeinsamen Schulentwicklungstag im Schuljahr 2020/21 diskutiert, um anhand dessen über das weitere Schulentwicklungsvorgehen gemeinsam zu entscheiden.

4 Konkrete Umsetzung seit Beginn des Schuljahres 2019/20, erste Erfahrungen und Ausblick

Die Schulentwicklung in der in Kapitel 2 beschriebenen Weise für eine gewisse Zeit auszuprobieren, wurde Ende des Schuljahres 2018/19 dem Kollegium vorgeschlagen und auf einem Schulentwicklungsnachmittag diskutiert und konkretisiert. Aufgrund der überwiegend positiven Reaktion wurde das Vorhaben weiterverfolgt und bis zum Ende des Schuljahres mit der Gemeinsamen Leitung⁴ des Oberstufen-Kollegs sowie der KSE weiter bearbeitet. Für die beiden zu Beginn des neuen Schuljahres (2019/20) stattfindenden Konferenztage wurde in den Ferien in Kooperation zwischen Kollegleitung und Wissenschaftlicher Einrichtung eine Beschlussvorlage für die Lehrendenkonferenz ausgearbeitet. Diese Beschlussvorlage wurde von den Lehrenden angenommen, so dass in der Schulkonferenz über sie entschieden werden konnte. Die Schulkonferenz hat am 23. September 2019 positiv über die Beschlussvorlage entschieden und somit das neue Modell der Schulentwicklung für die Schuljahre 2019/20 und 2020/21 beschlossen.

Neben der Entscheidung über das neue Schulentwicklungsmodell wurden zu Beginn des Schuljahres bereits erste Schritte zur Umsetzung des Modells unternommen. So fanden zwei Termine zum Austausch über die unterschiedlichen Angebote statt: der erste (05. September 2019) nur mit Lehrenden und Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung, der zweite (18. September 2019) mit Beteiligung der Kollegiat*innen. Hier waren insbesondere Kollegiat*innen des Kursverbundes „Demokratische Partizipation“ anwesend (Eckhard & Stroot, 2012; Inger & Köstner, 2018), die innerhalb des Kurses die Möglichkeit haben, an Schulentwicklungsprojekten zu arbeiten. Ein Kollegiat*innenprojekt arbeitet aktuell unabhängig vom Kursverbund zur Frage der Leistungsbewertung. Folgende Themen werden u.a. von Lehrenden als reine Schulentwicklungsprojekte oder als Transferangebote von Forschungs- und Entwicklungsgruppen bearbeitet:

- Sprachsensibler Unterricht
- Potenzialförderung für alle
- Vernetzung unterschiedlicher Institutionen, die mit Schüler*innen mit psychischen Problemen arbeiten
- Formen der Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg
- Suchtprophylaxe am Oberstufen-Kolleg
- Weiterentwicklung des Aufnahmeverfahrens am Oberstufen-Kolleg
- Vernetzung des Basiskurses Naturwissenschaften mit dem Basiskurs Mathematik
- Symposium „Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II – Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg“
- Workshop „Sekundarstufe II bestehen? Bildungsrisiken erkennen – Handlungsspielräume reflektieren“

⁴ Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg entsenden jeweils vier Vertreter*innen in die Gemeinsame Leitung, in der über grundsätzliche Fragen in Bezug auf Forschung und Schulentwicklung entschieden wird (VBO, 2007).

Am Ende des Jahres 2020 wird der Schulentwicklungsprozess des Schuljahres 2019/20 evaluiert und, wie zuvor ausgeführt, zu Beginn des Jahres 2021 gemeinsam diskutiert. Auf dieser Grundlage wird im zweiten Halbjahr 2020/21 das Konzept für die weitere Schulentwicklung und den internen FEP-Transfer erarbeitet und entschieden. Im Jahr 2021 werden wir dann davon berichten können, ob das FEP-SE-Transfermodell den Praxistest überstanden hat und inwiefern es dem selbst gesetzten Anspruch einer „professionssensiblen Schulentwicklung“ besser gerecht geworden ist als die traditionellen, am Qualitätssicherungszyklus orientierten Modelle der klassischen Organisationsentwicklung.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim & München: Juventa.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2011). *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., Schratz, M., & Terhart, E. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Eckhard, M., & Stroot, T. (2012). Schule selbst gestalten – Partizipation in der Oberstufe. *Politisches Lernen*, 30 (3–4), 38–43.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- Fiedler-Ebke, W. (2019). *„Gegenwind von allen Seiten“ oder „wirklich ernst genommen“. Rekonstruktionen von Argumentationsmustern zur Schülervertretung in der gymnasialen Oberstufe*. Bielefeld: Dissertation.
- Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe“ (2018). *Dokumentation und Übersicht über die Produkte des FEPs IGO (Inklusion in der Gymnasialen Oberstufe)*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., Asdonk, J., Pauli, D., & Zenke, C.T. (Hrsg.). (2015). *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule*. Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (S. 81–116). Münster: MV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhn, S., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In P. Döbelstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 141–152). Münster & New York: Waxmann.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (Hrsg.). (2014). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als*

- Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 49–73). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M. (2001). Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen. *Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft*, (28), 87–103.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90530-3>
- Heinrich, M. (2020, eingereicht). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung durch die Rekonstruktion von „Schulprogrammarbeit-ex-post“ [Arbeitstitel]. In B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel & A. Moldenhauer (Hrsg.), *Schultheorie und Schulentwicklung. Theoretische Perspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (Schule und Gesellschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-111
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 62–77). Münster & New York: Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2004). Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 245–261). Weinheim & München: Juventa.
- Inger, G., & Köstner, M. (2018). *Kursverbund „Demokratische Partizipation“ – ein Konzeptentwurf für WS 2018/19. Demokratische Partizipation im Kursverbund der Grundkurse Politische Bildung, Philosophie, Naturwissenschaften und Künstlerisch-ästhetische Bildung*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kasper, B. (2017). *Implementation von Schulqualität. Governanceanalyse des Orientierungsrahmens Schulqualität in Niedersachsen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17311-1>
- Maleh, C. (2001). *Open space. Effektiv arbeiten mit großen Gruppen*. Weinheim et al.: Beltz.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Rolff, H.-G. (2001). *Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation*. Seelze: Kallmeyer.
- Tillmann, K.-J. (2007) Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? In I. Kemnade (Hrsg.), *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen 2007* (S. 49–59). Bremen: Landesinstitut für Schule.
- VBO (Verwaltungs- und Benutzungsordnung) für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>